

УДК 378+81'25

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2022-60-4-171-191

ПЕРЕВОДЧИК И СЛЕСАРНЫЙ ВЕРСТАК: УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ ПО ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ

Т. А. Волкова, В. В. Сдобников

Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

В статье раскрывается значимость организации проектной деятельности студентов-переводчиков, в частности, в рамках учебной практики для формирования как собственно профессиональных, так и надпрофессиональных компетенций. Проектное обучение осуществляется на основе принципов социального конструктивизма, принятого в зарубежной педагогике, предполагающих погружение студентов в широкий контекст профессиональной деятельности. Проектная деятельность в рамках учебной практики может проводиться как в форме выполнения реальных заказов, так и в виде имитационного проекта с конкретным переводческим заданием, что позволяет студентам осознать цель реализации проекта и конкретные задачи, которые должны быть решены. Опираясь на собственный опыт организации проектной деятельности студентов в рамках учебной практики, авторы рассматривают основные компоненты проекта, к которым помимо собственно выполнения перевода относятся проведение установочной и итоговой конференций, составление глоссария, редактирование перевода, обеспечение взаимодействия отдельных исполнителей, осуществление контроля за их деятельностью, представление отчета о ходе реализации проекта с изложением основных проблем, с которыми столкнулись студенты. В комментариях исполнителей описаны организация работы над проектом, экстралингвистические и лингвистические трудности перевода, процесс редактирования и используемые справочные ресурсы. Авторы также рассматривают основные ошибки в текстах перевода, а именно: фактические, то есть смысловые ошибки, избыточная генерализация или опущения, ошибки, связанные с непониманием предметной области, неверный выбор лексических соответствий, нарушения узуса переводящего языка и конвенций текста, принятых в данной предметной области, орфографические и пунктуационные ошибки. Приводятся методические замечания по итогам реализации проекта, позволяющие оптимизировать подобный формат организации обучения. Участие в проектной деятельности позволяет студентам не только понять особенности организации переводческого процесса, но и осознать, какие именно компетенции им необходимо развивать, чтобы быть успешными переводчиками.

Ключевые слова: проектное обучение; учебная практика; профессиональная компетенция; компоненты проектной деятельности; переводческие ошибки.

Цитирование: Волкова Т. А., Сдобников В. В. Переводчик и слесарный верстак: учебный проект по техническому переводу // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2022. Вып. 4 (60). С. 171–191. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-60-4-171-191.

The Translator and the Fitter's Workbench: a Simulated Technical Translation Project

Tatiana A. Volkova, Vadim V. Sdobnikov

N. A. Dobrolyubov Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

The article reveals the importance of implementing project-based learning in translator training to develop both professional and supraprofessional competences, as illustrated by project-based on-campus practical training. Project-based learning relies on the principles of social constructivism adopted in foreign pedagogy, which implies immersing students in a broad professional context. On-campus practical training may be based on authentic or simulated translation projects with a specific translation brief, making the students aware of the goal of the project and the specific tasks to be performed. Referring to our own experience in organizing project-based on-campus practical training, we describe the main components of the project. Those include, besides the actual translation, briefing and debriefing sessions, glossary compilation, translation revision, as well as team coordination and monitoring and reporting on the challenges that the students encounter. Students comment on the project organization, extralinguistic and linguistic translation problems, the revision process, and the reference resources they use. We also review the most common errors in target texts, namely, factual errors, overgeneralizations or omissions, errors related to poor understanding of the subject matter, inadequate lexical choices, violations of target language usage and relevant textual conventions, and spelling and punctuation errors. Some guidelines for enhancing this type of project-based learning are offered. Project-based learning facilitates students' understanding of both the translation process and the competences they need to develop for success.

Key words: project-based learning; on-campus practical training; professional competence; project-based learning components; translation errors.

Citation: Volkova, Tatiana A., Sdobnikov, Vadim V. (2022) The Translator and the Fitter's Workbench: a Simulated Technical Translation Project. *LUNN Bulletin*, 4 (60), 171–191. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-60-4-171-191.

1. Введение

В настоящее время формирование компетенций, необходимых переводчику для успешного выполнения своих задач на рынке труда, возможно только при условии существенного изменения самой парадигмы образования, и изменение это предполагает перенесение фокуса образовательной деятельности с преподавателя на студента. В результате студент перестает быть пассивным объектом, молча усваивающим знания, передаваемые ему преподавателем, а превращается в активного субъекта, самостоятельно ищущего, обретающего и использующего новые знания. При этом преподаватель перестает быть просто источником знания, а начинает выполнять функцию контроля за деятельностью студентов, направленной на нахождение, усвоение и практическое использование обретенного знания. Это вовсе не означает, что роль преподавателя утрачивает свою значимость. Напротив, роль преподавателя становится еще более важной. Как пишут наши испанские коллеги, преподавание учебной дисциплины предполагает

«вовлечение студентов в активное обучение, обеспечение взаимодействия между обучающимися, подготовку материалов, которые соответствуют возникающим в процессе обучения потребностям, обеспечение обратной связи и оценку результатов деятельности студентов» (здесь и далее перевод наш. — *T. B., B. C.*) (González, Veiga Díaz 2015: 107). Таким образом, меняется и роль преподавателя, и роль студентов, при этом студенты обретают большую самостоятельность в формировании собственных переводческих компетенций.

Понятие «переводческая компетенция» обычно определяется в самом общем виде. Так, Д. Катан в своей статье приводит следующее определение: переводческая компетенция — это «все знания, умения и стратегии, которые успешный переводчик использует для адекватного решения переводческих задач» (Katan 2008: 115). Очевидно, что, поскольку компетенция включает совершенно разные составляющие, целесообразно использовать многокомпонентный подход к ее описанию (которое, кстати, вряд ли будет исчерпывающим, если принять во внимание всю множественность «знаний, умений и стратегий», которыми должен владеть современный переводчик). Именно этот подход лежит в основе рассуждений Э. Пима (Pym 2003), и он же позволил экспертам группы *РАСТЕ* разработать собственную модель переводческих компетенций (РАСТЕ 2003). Модель группы *РАСТЕ*, наиболее известная на сегодняшний день, включает в качестве отдельных компонентов переводческой компетенции следующие субкомпетенции: билингвальную субкомпетенцию, экстралингвистическую субкомпетенцию, переводоведческую компетенцию, инструментальную субкомпетенцию, стратегическую субкомпетенцию, психофизиологические компоненты (РАСТЕ 2003). Понятно, что каждая субкомпетенция объединяет определенные знания, умения и навыки, причем достаточно разнородные.

Сравнительно недавно нами была предложена собственная модель переводческих компетенций (Иванов, Сдобников 2020). Собственно, это скорее перечень переводческих компетенций, нежели модель, причем мы основывались на том, что совокупность так называемых субкомпетенций не образует единой переводческой компетенции. Переводческих компетенций несколько, и наш перечень включает следующие: коммуникативную компетенцию, лингвистическую компетенцию, текстовую компетенцию, технологическую компетенцию, социокультурную компетенцию, инструментальную компетенцию, переводоведческую компетенцию, этическую компетенцию (Иванов, Сдобников 2020: 122).

Одним из эффективных способов модернизации переводческого образования и, в частности, формирования переводческих компетенций явля-

ется организация проектной деятельности студентов. Проектная деятельность как фактор совершенствования учебного процесса и способ повышения его эффективности стала предметом изучения в зарубежной дидактике перевода сравнительно недавно (Király 2005, 2012; Galán-Mañas 2011; Mitchell-Schuitevoerder 2011; Li 2013; Li, Zhang, He 2015; González, Veiga Díaz 2015; Alkhatnai 2017; Zheng 2017; Istiqomah et al. 2018; Uribe de Kellett 2022). Не обошли эту тему своим вниманием и российские преподаватели перевода (Наговицына, Лекомцева 2017; Корнеева 2019; Сдобников 2022). В указанных работах отмечаются достоинства проектной деятельности как формы обучения студентов по сравнению с традиционным подходом, в соответствии с которым в центре процесса обучения находится преподаватель. Эти достоинства будут рассмотрены нами ниже.

Но прежде важно отметить, что проектная деятельность способствует формированию не только собственно переводческих компетенций, но и компетенций, относимых к категории универсальных (их также часто называют надпрофессиональными). Необходимость их формирования предписана в принятых в российской системе образования нормативных документах, прежде всего в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС 3++). В данном случае нас интересуют группы универсальных компетенций, предполагающих развитие у студентов умения работать в команде в рамках реализации проекта, связанного с их будущей профессиональной деятельностью. Так, ФГОС 3++ по направлению подготовки «Лингвистика» (уровень бакалавриата) предусматривает следующие универсальные компетенции:

УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений (категория УК — Разработка и реализация проектов).

УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (категория УК — Командная работа и лидерство) (ФГОС 45.03.02).

Еще более четко необходимость формирования умения работать в команде в рамках реализации проекта прописана во ФГОС 3++ по специальности «Перевод и переводоведение»:

УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла (категория УК — Разработка и реализация проектов).

УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели (категория УК — Командная работа и лидерство) (ФГОС 45.05.01).

Вполне очевидно, что сформировать подобные компетенции в рамках аудиторных занятий крайне сложно, если вообще возможно. Следует, правда, сделать оговорку: отдельные модифицированные формы проведения учебных занятий по переводу могут способствовать развитию у студентов способности «осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» и «организовывать и руководить работой команды» (УК-3), см.: (Ульянов, Сдобников 2016). Однако мы не будем задерживаться на этом вопросе, а вернемся к основной теме статьи.

Роль проектного обучения студентов-переводчиков важна не только в связи с необходимостью соблюдать требования образовательных стандартов. Преподавателям важно искать новые формы обучения студентов, если они действительно осознают свою миссию, заключающуюся в подготовке выпускников к реалиям рынка труда, в нашем случае — переводческого рынка. А этот рынок в последние годы изменился весьма значительно. Переводческие проекты, особенно крупные и особенно в переводческих компаниях, реализуются не отдельными переводчиками, а командами с соответствующим распределением обязанностей. Д. Кирали еще в 1995 году писал, что перевод может выполняться единой командой, включающей переводчиков примерно одинаковой квалификации, которые распределяют работу между собой; или перевод выполняется двумя переводчиками, которые редактируют переводы друг друга; или перевод выполняется группой из трех-четырех человек под контролем руководителя проекта (Király 1995: 14). Сейчас же, как известно, в реализации крупных переводческих проектов помимо переводчиков задействованы редакторы, терминологи, корректоры и, разумеется, руководители проектов. В любом случае успешная реализация проекта зависит от умения каждого члена команды взаимодействовать с другими исполнителями. А такое умение не бывает врожденным, ему нужно учить. Примечательно в этом отношении высказывание Б. Бэйра и Дж. Коуби: «Если мы будем использовать традиционную методику обучения... при которой наставник передает свои знания пассивному обучающемуся, мы не сможем подготовить переводчиков, обладающих гибкостью, способностью работать в команде и решать проблемы, то есть качествами, *столь важными для современной переводческой отрасли* (курсив наш. — Т. В., В. С.), не говоря уже о креативности и независимом мышлении, которые всегда были отличительными чертами лучших переводчиков» (цит. по [Király 2005: 1100]). О том же пишут И. А. Наговицына и И. А. Лекомцева: «Переводческие проекты в вузе — это возможность сформировать у обучающихся набор компетенций, необходимых для полноценного функционирования выпускника на рынке переводческих услуг, где все крупные переводческие заказы реализуются в

рамках проектов вне зависимости от типа трудоустройства: фриланс или работа в штате» (Наговицына, Лекомцева 2017: 143). Так что уже в ближайшем будущем просто невозможно будет уклониться от использования определенных форматов организации проектной деятельности студентов.

Целью нашей статьи является рассмотрение некоторых методологических основ организации проектной деятельности студентов и анализ опыта ее организации в Высшей школе перевода НГЛУ им. Н. А. Добролюбова.

2. Общая методология организации проектной деятельности студентов

2.1. Принципы проектного обучения

Проектное обучение (*project-based learning*) — это вид педагогической технологии, которая ставит в центр внимания студента и основана на идее «обучение через действие»; данная технология предполагает получение студентами знаний и навыков в ходе работы в небольших группах в течение определенного времени для решения реальных задач. В отличие от традиционных технологий обучения она предполагает активное, вовлеченное обучение, позволяющее студентам приобретать более глубокие знания (Zheng 2017: 178).

Анализ зарубежных работ по переводоведению приводит нас к выводу о том, что в основе проектной деятельности как технологии обучения лежат следующие принципы социального конструктивизма, принятого в зарубежной педагогике:

- обучение — это активный процесс, а не пассивное восприятие знаний, существующих как бы вовне нас;
- мы конструируем понимание и знание мира на основе собственного опыта взаимодействия с явлениями мира и рефлексии по поводу этого опыта;
- обучение осуществляется в контексте: мы не изучаем отдельные факты и теории, напротив, мы соотносим новый опыт с уже существующим, усваиваем новое знание, соотнося его с уже имеющимся;
- мы должны анализировать и оценивать то, что мы знаем, чтобы создать новое знание;
- мы обучаемся с разной скоростью в силу различий во врожденных способностях, таких как уровень интеллекта, и во внешних факторах, таких как социальная среда и наше окружение (Li 2013: 2).

К этим принципам М. Г. Гонсалес и М. Е. Вейга Диас добавляют еще два:

- обучение предполагает повторение действий;

– ключевым фактором обучения является мотивация (González, Veiga Díaz 2015: 112).

Если такова природа познания, усвоения нового знания, то именно проектная деятельность обеспечивает наиболее полное погружение студентов в контекст, в ситуацию, в которой им необходимо активно использовать уже имеющиеся знания, приобретая новое знание и новые навыки в ходе решения конкретных задач, анализируя и оценивая приобретенные знания и их значимость для практической деятельности, а значит, и наиболее эффективное формирование необходимых компетенций. В этом отношении мы полностью согласны с А. Галан-Маньяс, которая, ссылаясь на А. Уртадо Альбир, утверждает, что проектное обучение — это «всеобъемлющий методический подход, включающий все существенные для учебного процесса компоненты: цели, содержание, средства и оценку» (Galán-Mañas 2011: 110).

Указанные выше принципы социального конструктивизма, а также положения общей психологии Л. С. Выготского были использованы Д. Кирали при разработке подхода к обучению переводчиков на основе проектной деятельности. Он исходит из того, что обучение и развитие способности к когнитивной деятельности происходят в процессе коммуникации между людьми, а мышление индивида является производным от коллективного мышления и социального взаимодействия (Kiraly 2012: 83–84). Именно такое взаимодействие обеспечивает проектная деятельность студентов. Д. Кирали рассматривает проектное обучение в качестве ключевого компонента учебного процесса и полагает, что, вовлекаясь в реальную деятельность, студенты смогут развивать свои способности и компетенции, которые позволят им в дальнейшем реализовывать новые, более сложные проекты как в рамках учебной деятельности, так и за ее пределами (Kiraly 2012: 84). Проектная деятельность, по его мнению, представляет собой средство развития переводческих компетенций на основе приобретения собственного опыта в реальных условиях при поддержке других участников переводческого проекта и преподавателя, который выступает не столько в качестве учителя (*teacher*), сколько в качестве помощника, наставника (*mentor*), направляющего деятельность студентов (там же).

Для того чтобы проектная деятельность была эффективной с точки зрения формирования необходимых компетенций, она должна быть соответствующим образом спланирована и организована. В следующем разделе рассмотрим основные принципы организации проектного обучения.

2.2. Организация проектного обучения

Реализация проекта, в том числе и учебного, разделяется на определенные этапы, или фазы, что должно учитываться преподавателем уже на стадии планирования проекта. Л. И. Корнеева выделяет следующие фазы учебного проекта: инициативная фаза, информационная фаза, фаза планирования, фаза создания продукта / проекта, фаза презентации и защиты проекта, фаза верификации (Корнеева 2019: 17–18). В инициативной фазе инициатива преподавателя по разработке проекта «должна быть поддержана всеми участниками» рабочей группы. В информационной фазе собирается «вся необходимая информация для организации и проведения проектного обучения». В фазе планирования составляется план проведения проекта. Он должен включать в себя «пошаговые действия, форму работы, рабочие средства». Фаза создания продукта — это собственно фаза реализации проекта, «самый самостоятельный» этап. В фазе презентации студенты представляют результаты проектной деятельности преподавателю и другим студентам. В фазе верификации осуществляется оценка: достигнута ли цель проекта, отмечаются ли отклонения от плана (Корнеева 2019: 18–19). Ниже рассмотрим, каким образом эта общая схема организации учебного проекта может быть реализована в ходе прохождения студентами-переводчиками учебной практики.

Подчеркнем, что цель проекта должна быть осознана как преподавателем, так и студентами в самом начале, в инициативной фазе, чтобы обеспечить планирование, реализацию и оценку результатов проекта. Очень важно, чтобы преподаватель четко представлял, какие именно компетенции должны быть сформированы или развиты в процессе реализации проекта студентами, а студенты в самом начале осознавали, чему они должны научиться, какие умения и навыки развить.

У теоретиков проектного обучения (которые, кстати, выступают и в качестве его организаторов) нет единого мнения по поводу того, должен ли учебный проект имитировать реальную переводческую деятельность либо проводиться в форме выполнения реального переводческого заказа. Д. Кирали придерживается второй точки зрения, предлагая подход к организации учебного переводческого проекта, основанный на предоставлении студентам полномочий (*empowerment approach*). По его мнению, предпочтительным является перевод студентами реальных текстов, используемых в реальных ситуациях, такой же степени сложности и с такими же ограничениями в плане решения возникающих проблем, с какими переводчики могут столкнуться после окончания вуза, нежели перевод отобранных преподавателем материалов, не имеющих реальной аудитории или заказчика (Kiraly 2005: 1102). Примерно такого же подхода придерживается

А. Галан-Маньяс: предлагаемая ею модель переводческого проекта предполагает предварительное получение текстов от компаний и организаций, определение сроков выполнения заказа, предоставление студентам возможности связываться с заказчиком, чтобы получить ответы на вопросы по поводу характера переводческого задания. Студенты направляют свои переводы заказчику; перевод осуществляется бесплатно (Galán-Mañas 2011: 111). Подобный подход А. Галан-Маньяс именуется «реальной переводческой практикой» (*authentic practice*), которую не следует путать с производственной практикой в компаниях, и утверждает, что такая форма проектной деятельности дает возможность обеспечить междисциплинарные связи, поскольку студенты вынуждены использовать для формирования нового знания данные разных дисциплин: переводоведение, терминоведение, информатика (там же). Переводческий проект может удовлетворять потребности благотворительных организаций, см.: (Нечаева 2019; Uribe de Kellett 2022: 134). В Северо-Китайском энергетическом университете используются тексты, предоставленные переводческими компаниями: переводы этих текстов уже выполнены и сданы заказчикам, а предоставленные оригиналы используются в рамках проектов исключительно в учебных целях (Zheng 2017: 180). Подобный формат организации переводческого проекта, по нашему мнению, ближе к имитационному проекту (*simulated project*), хотя и содержит элементы реального переводческого задания.

Другие авторы отдают предпочтение реальным проектам, пусть даже реализуемым на волонтерской основе, однако допускают использование имитационного формата организации переводческого проекта (Li 2013; Наговицына, Лекомцева 2017). По нашему мнению, выбор формата организации проектной деятельности студентов в определенной степени зависит от того, насколько прочные связи установлены образовательной организацией с субъектами переводческого рынка. Отчасти это зависит и от того, насколько сами компании готовы сотрудничать с вузами в организации проектной деятельности, готовы ли они тратить дополнительное время на работу с исполнителями проектов, то есть студентами, еще не являющимися профессиональными переводчиками.

С вопросом о формате организации проектной деятельности связан и другой вопрос — о характере используемых материалов с точки зрения их жанрово-стилистической принадлежности и степени аутентичности.

Опыт российских и зарубежных коллег свидетельствует о том, что для проектной переводческой работы студентам предлагаются прежде всего тексты специальные, как правило технические или коммерческие. Более подробная классификация включает тексты веб-сайтов, документы, используемые при продаже оборудования (договоры купли-продажи, технические

спецификации, инструкции по эксплуатации), документы к программному обеспечению, журнальные статьи (Galán-Mañas 2011: 111), финансовые отчеты (Zheng 2017), юридические документы (Li 2013). Выбор подобных материалов определяется в первую очередь их высокой востребованностью на рынке: не случайно именно они становятся объектом перевода в рамках реальных переводческих проектов. В случае имитационных переводческих проектов для перевода могут предлагаться и учебные тексты, например технического характера. И здесь очень важно четко определить переводческое задание (*translation brief*), характер коммуникативной ситуации, в которой подобные тексты могли бы переводиться. Студенты должны осознать, кто мог бы быть заказчиком перевода, каким образом, с какой целью, в рамках какой предметной деятельности перевод мог бы быть использован. Собственно, нахождение ответов на эти вопросы является условием успешного осуществления любого перевода, если за основу принимается коммуникативно-функциональный подход (Сдобников 2010), предполагающий обязательный учет потребностей получателя перевода и его ожиданий в отношении переводного текста.

При этом следует помнить, что само по себе создание перевода не является основной целью проектной деятельности. Важно, чтобы студенты научились взаимодействовать в рамках реализации проекта, то есть сформировали надпрофессиональные (универсальные) компетенции, познакомились со всеми аспектами работы по созданию переводческого продукта, выступая поочередно не только в качестве переводчиков, но и редакторов, терминологов, руководителей проекта и даже клиентов, на что указывает, в частности, Ц. Чжэн (Zheng 2017: 181).

Наконец, существенным условием обеспечения эффективности проектной деятельности студентов является постоянный контроль со стороны преподавателя, наличие обратной связи на всех этапах переводческого проекта. Для этого могут использоваться разные средства, например создание групп в мессенджерах. Преподаватель в этом случае имеет возможность наблюдать как бы со стороны за всеми обсуждениями студентов, получать информацию о возникающих у них проблемах, в случае необходимости оказывать им помощь.

Другой способ обеспечения обратной связи, а также, что очень важно, рефлексии и саморефлексии переводчиков (Волкова 2019, 2020) — представление студентами отчетов об организации проектной деятельности, проблемах, возникших в ходе реализации проекта, и использованных ими способах решения этих проблем.

Далее мы рассмотрим, как перечисленные принципы были реализованы в рамках предложенного в качестве учебной практики переводческого проекта. Но предварительно поделемся еще одним соображением.

Разработка основ новой методики преподавания перевода (в терминологии Д. Кирали она представлена еще шире, а именно как новая переводческая педагогика — *new translation pedagogy* [Király 1995]) уже привлекла внимание исследователей, осознавших важность обеспечения соответствия методов преподавания перевода реалиям переводческой профессии. Но здесь же таится и опасность полностью отказаться от традиционных методов и заменить их методами инновационными, пусть и с характерным для них помещением студента в центр образовательного процесса. Представляется, что логичным и эффективным будет сочетание традиционных форматов с некоторой их модификацией и форматов новых. Примечательно, что российские авторы, в отличие от зарубежных исследователей, категорично настаивающих на полном изменении образовательной парадигмы, проявляют все же некоторую осторожность. Так, Л. И. Корнеева пишет, что «метод проектов рассматривается сейчас как *гармоничное дополнение* (курсив наш. — Т. В., В. С.) любой образовательной программы в сочетании с другими методами обучения» (Корнеева 2006: 50). Для обоснования такого подхода можно сослаться на мнение самих разработчиков «новой переводческой педагогики», основанной на принципах социального конструктивизма: как отмечено выше, новое знание приобретает и усваивается на основе уже существующего. Систематизированное знание можно предложить студентам только в рамках аудиторных занятий, причем по совершенно разным дисциплинам. Если же мы будем вовлекать студентов в абсолютно новые для них ситуации, предполагающие самостоятельное решение проблем, с которыми они раньше никогда не сталкивались, то с высокой долей вероятности они будут усваивать разрозненные сведения, не складывающиеся в единое представление о действительном характере переводческой деятельности как таковой. Представляется, что эта дискуссия лежит в той же плоскости, что и вопрос о том, можно ли допускать студентов к практическому переводу, не дав им соответствующих знаний по теории перевода или базовых представлений о технике перевода. Прежде чем мы начнем использовать модель проектной деятельности, принципиально важно создать достаточно прочную основу.

3. Учебный переводческий проект по техническому переводу

3.1. Исходные данные

Имитационный переводческий проект по письменному переводу технических текстов реализован в качестве учебной практики студентов

третьего курса, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение», в весеннем семестре 2021/22 уч. г.

Студентам предложены тексты из учебного пособия по техническому переводу со следующим переводческим заданием: перевод с английского языка на русский учебного пособия для инженерных специальностей (уровень среднего профессионального образования). В качестве тестового задания от предполагаемого заказчика (издательство) переводчикам предложены несколько текстов следующей тематики: ручной инструмент, механический инструмент, измерительный и разметочный инструмент, нарезание резьбы. Общий объем исходных текстов составил 9790 знаков с пробелами. Тексты представлены в формате pdf, содержат иллюстрации.

Продолжительность проекта — две недели. Три академические группы были разделены на шесть команд. В рамках проекта предусмотрены следующие роли: переводчик, терминолог, редактор, руководитель проекта. В каких-то командах на усмотрение студентов роли термиолога и редактора были объединены, в каких-то это были разные исполнители.

Исходное учебное пособие содержит краткие глоссарии к текстам, что в определенной степени моделирует ситуацию с глоссарием заказчика: студентам рекомендовано использовать указанные глоссарии как основу для проектного глоссария, при необходимости предлагая иные варианты.

Таким образом, пакет проектной документации включает текст перевода, глоссарий и обязательный рефлексивный отчет, содержащий комментарии исполнителей по поводу процесса перевода и работы над проектом в целом.

Каждой подгруппе выставлялась общая оценка за проект с учетом соблюдения сроков сдачи проекта (соблюдены всеми шестью командами), комплектности проектной документации, качества отчета (особое внимание мы обращали на комментарии о процессе перевода, командной работе и принятых переводческих решениях — при условии их реализации в переводе) и качества текстов перевода.

3.2. Комментарии исполнителей проекта

Начнем обсуждение результатов проекта с анализа комментариев студентов.

Во-первых, комментарии содержат подробное описание организации работы над проектом, разделения процесса на этапы и соответствующего разделения ролей, специфики командной работы.

В частности, для распределения ролей используется опрос в социальной сети, для взаимодействия в процессе работы — групповой чат в мессенджере, документы в облаке с возможностью общего доступа и редактирова-

ния, онлайн-встречи. Студенты составили графики с указанием дат и видов работы (составление глоссария, перевод, правки, обсуждение и т. д.).

Работа над разными текстами внутри проекта велась преимущественно параллельно, студенты менялись ролями либо распределяли роли так, чтобы работа исполнителя над одним текстом не пересекалась с его работой над другим. Руководители определялись студентами самостоятельно для каждого подпроекта (один из четырех текстов) или для всего проекта в целом.

Процедура приемки итогового текста перевода предполагала *многоступенчатую (коллективную) проверку текста* и / или личное мнение руководителя проекта плюс групповое обсуждение. Студенты также указывали, что совместно вычитывали тексты онлайн (*Zoom*). В одной из подгрупп, судя по отчету, руководитель «утверждал» или «отклонял» перевод после редактуры — студенты не указывают, было ли такое решение единоличным.

Выше мы отмечали, что студентам важно с самого начала осознавать, какие компетенции позволит сформировать и развить проект. В целом, с учетом достаточно подробного описания в отчетах процесса организации проекта и командной работы, представления студентов можно резюмировать следующим комментарием:

(1) *Мы получили бесценный опыт и приобрели такие навыки, как умение взаимодействовать внутри подгруппы, избегая конфликтов и недопониманий, умение искать необходимую информацию, используя интернет-ресурсы, а также пытались [создать] адекватный перевод при помощи найденной информации и собственных знаний.*

Во-вторых, студенты комментируют экстралингвистические и лингвистические трудности перевода.

а) Организационные трудности, в том числе варианты оптимизации процесса редактирования и возможное несоблюдение сроков выполнения проекта.

Для трудностей первой группы в одном из отчетов студенты предлагают, в частности, следующее решение: составить таблицу для проверки переводов с графами «исходный текст», «текст перевода», «редактура». При описании трудностей второй группы студенты обращают внимание на взаимодействие исполнителей:

(2) *Было бы лучше, если члены команды сами говорили бы о затруднениях, а не ждали, что их спросят, когда и в каком виде ждать перевод.*

б) Трудности, связанные с освоением предметной области (слесарное дело) и поиском соответствующей информации (в частности, о технологии использования описываемого инструмента).

в) Лексические трудности — перевод терминологии (в т. ч. названий инструментов, видов слесарных работ), выбор лексического соответствия:

(3) *Желтым выделены термины, которые могут быть переведены по-другому. Если редакторы сочтут необходимым использовать другой перевод выделенных терминов, они могут ознакомиться с возможными вариантами в глоссариях и в файле «Перевод_1».*

г) Синтаксические трудности: *сложности в построении предложений на родном языке, чтобы передать тот же смысл.*

В-третьих, в ряде случаев отчеты содержат подробные комментарии по редактированию и / или доступные по ссылкам промежуточные варианты текстов перевода, что позволяет получить более полное представление о причинах редакторской правки, в той или иной степени объясняет выбор лексических соответствий, сомнения исполнителя, синтаксические преобразования (перестановки, сокращения, дополнения):

(4) *По редакторской части: трудности были в основном из-за того, что в определенных абзацах перевод был буквальным настолько, что проще было бы переписать все с нуля, чем делать точечные правки. [И]гнорирование глоссария... тоже немного тормозило работу.*

(5) Черновой вариант перевода: *Точки на линии разметки отмечаются кернером.*

Комментарий исполнителя: *Уточнить этапы нанесения разметки.*

В-четвертых, в комментариях студенты описывают, как и какие используют справочные ресурсы. В частности, для освоения предметной области используются поиск по картинкам, видеозаписи, консультации со специалистами.

Кроме того, привлекаются прецедентные тексты (русскоязычные описания упоминаемых в исходных текстах инструментов, в меньшей степени — учебники по слесарному делу). Интересно, что исходный учебник по техническому переводу, в частности представленные в нем тексты на русском языке, в полной мере не используется, несмотря на то, что это позволило бы исполнителям получить более полное представление о стиле технического текста, соответствующих клише, терминологии.

Несмотря на то, что проектная деятельность призвана сформировать и развить упомянутые в начале статьи универсальные компетенции, итогом любого проекта должен стать продукт, соответствующий предъявляемым к нему требованиям. Поэтому кратко охарактеризуем представленные на проверку переводы всех шести проектных команд.

3.3. Оценка качества перевода в рамках проекта

К достоинствам можно в первую очередь отнести стремление исполнителей соблюсти стиль технического описания и создать текст перевода,

который в целом читается как написанный по-русски технический текст. Отметим также оправданные синтаксические преобразования (перестановки, сокращения, объединение повторяющихся по смыслу предложений), ряд точных формулировок и отдельные интересные решения — в частности, в одном из переводов предложены пояснения в скобках для разных видов напильников в зависимости от их назначения.

К недостаткам можно отнести следующие группы ошибок.

а) В переводах допущены фактические ошибки (ср. *but with only a fair degree of accuracy* / для высокоточного измерения), при переводе пропущены некоторые сегменты исходного текста без каких-либо пояснений в отчете, в перевод не перенесена иллюстрация¹.

б) Избыточная генерализация либо опущения: *самый распространенный вид разводных ключей* / *самый распространенный вид гаечных ключей*; *калибры* / *прочие измерительные приборы*.

в) Ошибки, связанные с непониманием предметной области — в частности, неясности, фактические ошибки. В ряде случаев переводчик не видит «картинку» за текстом: например, в сегменте исходного текста речь идет о возможности перевернуть гаечный ключ (*flipping the wrench over*), чтобы затянуть крепление в труднодоступном месте. В данном случае переводчику помог бы соответствующий повседневный опыт либо обращение к источникам. Просмотр дополнительных иллюстраций, чертежей, видеозаписей, учебной литературы позволил бы также понять, что такое калибры, клупп, плашка, винтовальная доска и т. д. Кроме того, при переводе далеко не всегда используется контекст; встречаются предложения / сегменты, которые не имеют смысла.

г) Неверный выбор лексических соответствий, ср. *предмет* / *деталь*, *заготовка*; *прибор* / *инструмент*; *манометр* / *калибр*; *черенок* / *рукоятка*; *изголовье* / *оголовье (молотка)*; *провод* / *провока*; отсутствие единообразия — например, в одной таблице используются два варианта, *петля* и *зев* гаечного ключа. Отдельно отметим важность фоновых знаний и межпредметных связей — например, при переводе полезно было бы помнить, что многие названия инструментов в русский язык пришли из немецкого.

д) Нарушения сочетаемости, согласования, узуса, конвенций технического русского языка, что затрудняет чтение, приводит к возникновению неясностей, фактических ошибок. Ср. варианты: *молоток* — *это ударный*

¹ Можно предположить, что с учетом переводческого задания и организации проекта в реальных условиях верстка выполнялась бы в издательстве, однако комментарий исполнителя по этому поводу был бы уместен.

инструмент, предназначенный для / инструмент для нанесения ударов / молоток используется для деформирования металла.

Не везде соблюдается единство стиля, в ряде случаев можно отметить разное качество текстов перевода в проекте. Возможно, выполненные разными переводчиками тексты недостаточно вычитаны редакторами: так, в отчетах описаны варианты, когда редакторы назначаются для каждого текста, но не указано, назначается ли в этом случае редактор проекта.

К нарушениям можно отнести лексическую избыточность, одновременное использование двух вариантов, свидетельствующее, как правило, о сомнениях исполнителей: *прут или стержень, инструменты или приспособления; смещенные (изогнутые) рукоятки; деталь / заготовка*. Отметим также синтаксическую избыточность, когда переводчики и / или редакторы не используют возможность объединить или сократить предложения: *оба конца обычно подходят к одному и тому же размеру болта / обычно оба ключа имеют один размер; иногда бывает проблематично начать резку сразу же, поэтому для удобства рекомендуется....*

Студенты неоправданно прибегают к одушевлению (*чья рабочая область / рабочая область которого; инструменты... могут создавать детали*), используют уменьшительно-ласкательные формы (*проволочки, кусочки*). Отмечаются неясности при построении словосочетаний и предложений, нарушения темо-рематической структуры; ошибки согласования, в т. ч. анаколуф (*даже находясь на одном стержне, можно использовать сразу несколько пластин*); неоправданное использование эллиптических конструкций.

е) Орфографические, пунктуационные, типографические ошибки: неверное употребление заглавных букв (Британская / британская система мер), нарушения при записи числительных (словом / цифрой), ошибки при расстановке запятых и точек, произвольное использование тире, дефиса, минуса, кавычек разного типа, отсутствие пробелов. В ряде случаев отмечаются опечатки, повторы одного и того же предложения, общая небрежность при подготовке текста перевода.

4. Заключение

В заключение приведем некоторые рекомендации, которые были даны студентам во время итогового «разбора полетов» в ходе онлайн-конференции для всех проектных команд (связанные с техническим переводом в целом и переводческим проектом в частности), и ряд методических замечаний.

Во-первых, мы вновь обращаем внимание студентов на важность соблюдения сроков, комплектности проектной документации и заранее со-

гласованных требований, что имеет безусловное значение при взаимодействии с заказчиком в реальных условиях (что прислать, как назвать, в одном или нескольких файлах, etc.).

Во-вторых, большего внимания требует переводческое задание и жанр исходного и переводного текстов (учебник), как следствие — необходимость избегать избыточности в переводах и соблюдать конвенции технического текста на русском языке.

В-третьих, при проверке переводов мы обратили внимание на использование машинного перевода и параллельных текстов, с чем связана необходимость напомнить студентам о постредактировании и соответствии каждого сегмента текста перевода контексту, предметной ситуации и предметной области.

В-четвертых, важно напомнить начинающим переводчикам о разумных сомнениях в процессе перевода, особенно в новой предметной области, и внимании к деталям: проверять варианты, консультироваться со специалистами, вычитывать и сверять тексты, особенно при работе над разными частями текста / при работе нескольких переводчиков над одним текстом, что также позволит добиться единообразия терминологии. Тщательно вычитывать любые свои переводы, читать тексты вслух. Помнить, что орфографические и пунктуационные ошибки, небрежность недопустимы не только в переводах, но и в сопроводительной документации и общении с заказчиком в целом.

Что касается методики организации проектной работы студентов, отметим, что в целом предложенный формат учебной практики можно считать достаточно эффективным. Установочную онлайн-конференцию целесообразно дополнить более подробной устной инструкцией по составлению отчета: как следует из обсуждения в ходе итоговой онлайн-конференции, не все студенты осознавали, что в отчеты можно / нужно внести подробные комментарии о процессе перевода на всех этапах (не только о его организации) и принятых переводческих решениях. Подобная работа развивает упомянутые выше навыки рефлексии и саморефлексии, что является важной составляющей профессиональной подготовки и безусловно понадобится переводчику при общении с заказчиком, редактором, другими переводчиками в команде, пусть даже комментарии переводчика в реальной ситуации не будут столь развернутыми.

Кроме того, можно сообщить студентам, что создание внутренних инструкций для своей проектной группы приветствуется: заранее согласованный формат представления файлов, редактирования текстов, взаимодействия исполнителей оптимизирует как процесс перевода, так и проектную работу в целом.

Проект также подчеркнул необходимость уделять больше внимания проверке качества перевода в целом (Mitchell-Schuitevoerder 2011) и редактированию текста перевода в частности. В первую очередь чаще предлагать студентам редактировать переводы друг друга на занятиях по общему и специальному письменному переводу, в рамках спецкурсов по редактированию и в ходе других переводческих проектов — которые, как мы постарались продемонстрировать, становятся неотъемлемой частью профессиональной подготовки переводчиков.

Список литературы / References

- Волкова Т. А. Комментарий к письменному переводу в обучении переводчиков: обзор подходов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 4. С. 84–97. [Volkova, Tatiana A. (2019) Kommentarii k pis'mennomu perevodu v obuchenii perevodchikov: obzor podkhodov (Translation Commentary in Translator Training: an Overview). *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 4, 84–97. (In Russian)]. DOI: 10.15593/2224-9389/2019.4.8.
- Волкова Т. А. Комментарий к письменному переводу в обучении переводчиков: вопросы методики и экспериментальные исследования // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2020. № 1. С. 118–129. [Volkova, Tatiana A. (2020) Kommentarii k pis'mennomu perevodu v obuchenii perevodchikov: voprosy metodiki i eksperimental'nye issledovaniya (Translation Commentary in Translator Training: Teaching and Learning Challenges and Translation Experiments). *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 1, 118–129. (In Russian)]. DOI: 10.15593/2224-9389/2020.1.11.
- Иванов А. В., Сдобников В. В. Формирование переводческих компетенций как основная задача преподавателя перевода // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2020. Вып. 3 (51). С. 117–131. [Ivanov, Andrey V., & Sdobnikov, Vadim V. (2020) Formirovanie perevodcheskikh kompetentsii kak osnovnaya zadacha prepodavatelya perevoda (Development of Translator Competences as the Main Task of Translator Trainers). *LUNN Bulletin*, 3 (51), 117–131. (In Russian)]. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2020-51-3-117-131.
- Корнеева Л. И. Концепция деятельностно-ориентированного обучения и его методы в современной немецкой дидактике. Handlungorientiertes Konzept und seine Unterrichtsmethoden in der modernen deutschen Didaktik. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2006. [Korneeva, Larissa I. (2006) *Kontsepsiya deyatelnostno-orientirovannogo obucheniya i ego metody v sovremennoi nemetskoj didaktike* (Concept of Activity-related Training and Its Methods in Modern German Didactics). Yekaterinburg: UGTU-UPI. (In Russian)].
- Корнеева Л. И. Межкультурное обучение лингвистов-переводчиков на основе проектной деятельности // *Język rosyjski jako obsy. Dydaktyka przekładu, słowniki i romose naukowe / Русский язык как иностранный. Дидактика перевода, словари и учебные пособия*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 2019. С. 15–28. [Korneeva, Larissa I. (2019) *Mezhkulturnoe obuchenie lingvistiv-perevodchikov na*

- osnove proektnoi deyatelnosti (Cross-cultural Education of Students in Linguistics Based on Project-based Activity). In *Russki yazyk kak inostranniy. Didaktika perevoda, slovari i uchebnye posobiya* (Russian as a Foreign Language. Didactics of Translation, Dictionaries and Manuals). Warsaw: Uniwersytet Warszawski, 15–28. (In Russian)].
- Наговицына И. А., Лекомцева И. А. Из опыта использования проектной работы в подготовке переводчиков // Многоязычие в образовательном пространстве. 2017. Т. 9. С. 141–152. [Nagovitsyna, Irina A., & Lekomtseva, Irina A. (2017) Iz opyta ispol'zovaniya proektnoi raboty v podgotovke perevodchikov (Project-based Learning: Training a Well-rounded Translator). *Russian Journal of Multilingualism and Education*, 9, 141–152. (In Russian)].
- Нечаева Н. В. Волонтерский переводческий проект «Юник»: от локального до международного // Актуальные вопросы организации волонтерской деятельности в рамках подготовки к Универсиаде 2019: лингвопереводческий, психолого-педагогический, организационно-управленческий и социальный аспекты. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых, посвященной Универсиаде 2019 в г. Красноярске. Красноярск: Сибирский гос. ун-т науки и технологии им. академика М. Ф. Решетнева, 2019. С. 38–40. [Nechaeva, Natalia V. (2019) Volonterskii perevodcheskii proekt «Yunik»: ot lokal'nogo do mezhdunarodnogo (Unique International Volunteer Translation Project: from Local to Global). In *Aktual'nye voprosy organizatsii volonterskoi deyatel'nosti v ramkakh podgotovki k Universiade 2019: lingvoperevodcheskii, psikhologo-pedagogicheskii, organizatsionno-upravlencheskii i sotsial'nyi aspekty. Sbornik materialov V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii studentov i molodykh uchenykh, posvyashchennoi Universiade 2019 v g. Krasnoyarske* (Volunteering as Part of Krasnoyarsk 2019 Winter Universiade Preparation: Linguistic, Psychological, Educational, Organisational and Social Aspects: Proceedings of the Fifth International Scientific and Practical Conference for Students and Young Scientists Marking Krasnoyarsk 2019 Winter Universiade). Krasnoyarsk: Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, 2019, 38–40. (In Russian)].
- Сдобников В. В. Типология перевода: коммуникативно-функциональный подход // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2010. Вып. 10. С. 132–143. [Sdobnikov, Vadim V. (2010) Tipologiya perevoda: kommunikativno-funktsional'nyi podkhod (Communicative-Functional Approach to Translation Typology). *LUNN Bulletin*, 10, 132–143. (In Russian)].
- Сдобников В. В. Из опыта организации проектной деятельности студентов-переводчиков в рамках учебной практики // Мосты. Журнал переводчиков. 2022. № 2 (74). С. 45–50. [Sdobnikov, Vadim V. (2022) Iz opyta organizatsii proektnoi deyatel'nosti studentov-perevodchikov v ramkakh uchebnoi praktiki (A Case of Project-based Learning as a Form of On-campus Practical Training). *Bridges. Translators and Interpreters' Journal*, 2 (74), 45–50. (In Russian)].
- Ульянов А. В., Сдобников В. В. Способы повышения эффективности обучения переводу: организация занятия // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2016. Вып. 36. С. 181–189. [Ulianov, Andrey V., & Sdobnikov, Vadim V. (2016) Sposoby povysheniya effektivnosti

- obucheniya perevodu: organizatsiya zanyatiya (Boosting Effectiveness of Teaching Translation: Organization of Classroom Activities). *LUNN Bulletin*, 36, 181–189. (In Russian)].
- ФГОС 45.03.02 — Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. Утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12 августа 2020 г. № 969, с изменениями и дополнениями от 20 ноября 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 15.10.2022) [FGOS 45.03.02 — Federal’ny gosudarstvennyi obrazovatel’ny standart vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika. Utverzhden prikazom Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 12 avgusta 2020 g. № 969, s izmeneniyami i dopolneniyami ot 20 noyabrya 2020 g. (Federal State Educational Standard of Higher Education — Bachelor’s Degree in Linguistics 45.03.02. Approved by the Decree of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of 2020, August 12 № 969, edition of 2020, November 20) (2022, October 15). Retrieved from http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf. (In Russian)].
- ФГОС 45.05.01 — Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — специалист по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение. Утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12 августа 2020 г. № 989, с изменениями и дополнениями от 26 ноября 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/450501_C_3_18062021.pdf (дата обращения: 15.10.2022) [FGOS 45.05.01 — Federal’ny gosudarstvennyi obrazovatel’ny standart vysshego obrazovaniya — spetsialist po spetsialnosti 45.05.01 Perevod i perevodovedenie (Federal State Educational Standard of Higher Education — Specialist’s Degree in Translation and Translation Studies 45.05.01. Approved by the Decree of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of 2020, August 12 № 989, edition of 2020, November 26) (2022, October 15). Retrieved from http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/450501_C_3_18062021.pdf. (In Russian)].
- Alkhatnai, Mubarak. (2017) Teaching Translation Using Project-based-learning: Saudi Translation Students Perspectives. *AWEJ for Translation & Literary Studies*, 1 (4), 83–94. DOI: 10.24093/awejtls/vol1no4.6.
- Galán-Mañas, Anabel. (2011) Translating Authentic Technical Documents in Specialised Translation Classes. *The Journal of Specialised Translation*, 16, 109–125.
- González, Marta García, & Veiga Díaz, María Teresa. (2015) Guided Inquiry and Project-based Learning in the Field of Specialised Translation: a Description of Two Learning Experiences. *Perspectives: Studies in Translatology*, 23 (1), 107–123. DOI: 10.1080/0907676X.2014.948018.
- Istiqomah, Lilik, Muharlisiani, Lusy Tunik, Safriyani, Rizka, Abid, Nus Khan, Ramadhani, Yulia Rizki, Herawati, Jayuk, Indarwati, Indarwati, Sugiono, Johny, Harputra, Yuswin, & Noerhartati, Endang. (2018) Project-based Learning in Subtitling Field: a

- Description of a Learning Experience. *Journal of Physics: Conference Series*, 1114, 012036, 1–4. DOI: 10.1088/1742-6596/1114/1/012036.
- Katan, David. (2008) University Training, Competencies and the Death of the Translator: Problems in Professionalizing Translation and in the Translation Profession. In Musacchio, Maria Teresa, & Sostero, Geneviève Henrot (eds.) *Tradurre: Formazione e Professione*. Padova: CLEUP, 113–140.
- Kiraly, Donald. (1995) *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press, 1995.
- Kiraly, Donald. (2005) Project-based Learning: a Case for Situated Translation. *Meta. Translators' Journal*, 50 (4), 1098–1111. DOI: 10.7202/012063ar.
- Kiraly, Donald. (2012) Growing a Project-based Translation Pedagogy: a Fractal Perspective. *Meta. Translators' Journal*, 57 (1), 82–95. DOI: 10.7202/1012742ar.
- Li, Defeng. (2013) Teaching Business Translation. A Task-based Approach. *The Interpreter and Translator Trainer*, 7 (1), 1–26. DOI: 10.1080/13556509.2013.798841.
- Li, Defeng, Zhang, Chunling, & He, Yuanjian. (2015) Project-based Learning in Teaching Translation: Students' Perceptions. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9 (1), 1–19. DOI: 10.1080/1750399X.2015.1010357.
- Mitchell-Schuitevoerder, Rosemary E. H. (2011) Translation and Technology in a Project-based Learning Environment. *Tralogy–2011. Session 3 — Training translators. Tralogy I. Métiers et technologies de la traduction: quelles convergences pour l'avenir?* Mar 2011, Paris, France. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02495876>.
- PACTE. (2003) Building a Translation Competence Model. In Alves, Fabio (ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, 43–66.
- Pym, Anthony. (2003) Redefining Translation Competence in an Electronic age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta: Translators' Journal*, 48 (4), 481–497. DOI: 10.7202/008533ar.
- Uribe de Kellett, Angela. (2022) Real-world Translating: Learning through Engagement. In Salin, Sandra, & Hampton, Cathy (eds.) *Innovative Language Teaching and Learning at University: Facilitating Transition from and to Higher Education*. Research-publishing.net, 133–142. DOI: 10.14705/rpnet.2022.56.1380.
- Zheng, Jing. (2017) Teaching Business Translation — a Project-based Approach. In *Proceedings 3rd Annual International Conference on Management, Economics and Social Development (ICMESD 17)*. Amsterdam: Atlantis Press, 178–183. DOI: 10.2991/icmesd-17.2017.32.